

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

Simone da Silva Braga; Beatriz Judith Lima Scoz; Maria Luiza Puglisi Munhoz

RESUMO – Este trabalho visa discutir as influências da família na produção de problemas de aprendizagem, evidenciando-se a importância da alteridade em família para formar sujeitos que se reconhecem autores de seus pensamentos e, conseqüentemente, sujeitos com modalidades de aprendizagem sadias. Apresentamos a família como ponto de partida para a criança desenvolver uma particular modalidade de aprendizagem, observando que os diferentes tipos de modalidades de ensino familiar estão altamente relacionados com a formação das modalidades de aprendizagem das crianças. Descrevemos as características predominantes nas famílias facilitadoras da aprendizagem e as características das famílias que causam dificuldades nos processos de aprendizagem de seus membros. Como conclusão, afirmamos a necessidade da Psicopedagogia discutir mais amplamente as formas de interação da família e as possibilidades de intervenção que resgatem o reconhecimento da autoria de pensamento e o desejo de adquirir novos conhecimentos das crianças e de suas famílias.

UNITERMOS: Transtornos de aprendizagem. Família. Pensamento. Aprendizagem.

Simone da Silva Braga – Psicóloga, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário FIEO – UNIFIEO.

Beatriz Judith Lima Scoz – Psicopedagoga, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia Educacional – UNIFIEO.

Maria Luiza Puglisi Munhoz – Psicóloga, Psicopedagoga, Doutora em Psicologia Clínica, Especialista em Famílias e Casais, Professora Titular do Programa de Mestrado em Psicologia Educacional – UNIFIEO.

Correspondência

Simone da Silva Braga

Rua Eulo Maroni, 170, ap. 63, bloco 10 – Jaguaré – São Paulo – SP

CEP: 05338-100 - Tel: (11) 3714-4744

E-mail: simone.sb@globo.com

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, em novembro de 2005, um quinto da população mundial era analfabeta. Esses dados persistem e, principalmente em nosso país, nos deparamos com índices alarmantes de fracasso escolar e de péssima qualidade de ensino.

A Unesco, em relatório divulgado em outubro de 2006, mostra que o Brasil tem de percorrer ainda um bom caminho para atingir as metas do Programa Educação Para Todos (compromisso firmado por vários países em Dakar, ano de 2000). Dos 125 países avaliados, no ranking de desempenho, o Brasil ocupa a 72ª posição. O relatório mostra, ainda, estagnação do país na educação, pois em 2003 apresentou o mesmo índice de cumprimento de metas.

Milhões de crianças brasileiras vão mal na escola, repetem o ano ou param de estudar antes de terminar o ensino fundamental. Estamos diante de um tema amplamente disseminado na literatura, discutido em congressos e seminários por todo Brasil, onde muitas áreas do conhecimento estão envolvidas. Cresce uma discussão multidisciplinar, em busca de respostas e alternativas possíveis que melhorem esse quadro, pois a realidade educacional brasileira exige urgência de ação.

Focalizando um leque extenso de questões envolvidas no fracasso escolar, encontram-se comumente os problemas de aprendizagem das crianças. Estes devem ser entendidos como resultantes da articulação de diferentes fatores, dentre eles os orgânicos, cognitivos e afetivos. Também devem ser considerados a estrutura familiar, o contexto social e o sistema educacional. Além disso, os problemas de aprendizagem também devem ser compreendidos nas múltiplas relações que ocorrem entre ensinante e aprendente*.

Nesse estudo, pretendemos destacar o grupo familiar como importante referência no processo de aprendizagem da criança, seja para favorecer uma aprendizagem saudável, seja para dificultá-la. Nesta perspectiva, vamos dar ênfase aos estudos sobre as relações familiares na discussão

dos problemas de aprendizagem.

Considerando a importância da família como o primeiro núcleo social onde a criança começa a construir suas aprendizagens, procuramos compreender as relações familiares e suas interferências nos processos de aprendizagem da criança, ou seja, pesquisamos sobre qual a influência das diferentes modalidades de ensino das famílias na formação e manutenção dos problemas de aprendizagem das crianças.

A família tem um papel central no desenvolvimento das crianças, porque será no contexto familiar que se realizarão as aprendizagens básicas. Existem crescentes comprovações na Psiquiatria e áreas afins de que a qualidade dos cuidados familiares que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é de importância vital para sua saúde mental futura. Segundo Bowlby¹, as experiências emocionais em estágios precoces da vida mental podem produzir efeitos vitais e duradouros. Estudos diretos feitos pelo autor deixam claro que, quando uma criança é privada dos cuidados maternos - ou quem desempenha essa função -, o seu desenvolvimento é quase sempre comprometido física, intelectual e socialmente.

Também para Winnicott², nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê, o meio ambiente familiar desempenha um papel vital, onde o vínculo será estabelecido com a figura materna inicialmente, e a paterna num segundo e imediato momento, possibilitando, assim, a relação da criança com o mundo e com as coisas. Para Scoz³, não há dúvida de que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Palavras de Fernández⁴ complementam essa afirmação: "A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual".

Assim, muitos autores destacam a influência das relações familiares na aprendizagem e, diante desse quadro, há a necessidade de uma análise dinâmica das redes de vínculos da estrutura familiar para entender o fracasso da aprendizagem.

* Ensinante e Aprendiz – Fernández⁵ usa os termos aprendiz e ensinante como posições subjetivas em relação ao conhecimento. Os termos não são equivalentes a aluno e professor. São posicionamentos que podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor).

Fernández⁴ evidencia as relações entre ensinante e aprendente nos processos de aprendizagem que ocorrem nas famílias. Para a autora, quando ocorre um problema de aprendizagem, o mais comum é apenas entrar em jogo o aprendente que fracassa. Diante disso, ela enfatiza a necessidade de analisar ensinantes e vínculos que fracassam, ou seja, a autora trata ensino e aprendizagem como um binômio indissociável.

Entretanto, não existe uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Pensar que a família determina o problema de aprendizagem de um de seus membros é pensar em termos de causalidade linear. Este tipo de análise foi superado nas ciências humanas, pois atualmente considera-se uma simplificação relacionar todo transtorno de aprendizagem com razões afetivas ou à dinâmica familiar. Porém, necessariamente o aprender transcorre no seio de um vínculo humano, cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão e a afetividade, por sua vez, é algo inerente à aprendizagem. Desse modo, é necessário encontrar a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender para ele e seu grupo familiar, quando queremos entender a complexidade dos fenômenos envolvidos no problema de aprendizagem. Consideramos que, embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema.

A respeito das relações entre aprendizagem e família existem dois aspectos fundamentais a serem ressaltados: a questão da alteridade na família e da autoria de pensamento.

ALTERIDADE

A história das relações familiares sempre esteve atrelada à história do conhecimento humano, principalmente quando falamos da infância. Como a criança conhece? Que mecanismos estão envolvidos na apropriação do conhecimento pelo sujeito? Questões muito complexas e que ainda demandam inúmeras pesqui-

sas. Mas, já temos alguns estudos e evidências sobre os fatores envolvidos neste processo.

O conhecimento é o conjunto do saber histórico de uma comunidade que é suscetível de ser transmitido. Os processos que permitem a transmissão efetiva do conhecimento são os da aprendizagem. Uma criança só aprende algo a partir do outro, da relação com o mundo e, portanto, com o outro. Isto é, dessas experiências com o outro, ela será capaz de modificar numa reconstrução própria, utilizando seus sentimentos e a sua cognição, a fim de se apropriar do conhecimento que vai adquirindo nessas relações. Desta forma, observamos que a apropriação do conhecimento não é passiva.

O conhecimento é do outro não só porque é o outro que o possui, mas também porque, na aprendizagem, esse outro é conhecido, ou ao menos é reconhecido pelo sujeito, como possuidor de um saber qualquer. Sabemos que a base de interesse no aprender é o interesse do outro, como afirma Sara Paín⁵ "[...] Tudo começa na triangulação da primeira mirada. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente busca os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui ocorre um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo que a mãe olha para outro lado, objeto ou pessoa e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado. Seus olhares encontram-se em um objeto comum, um objeto de reencontro, ou seja, que desses olhos sobre olhos vai haver um deslocamento para outros objetos do conhecimento".

Vamos tecer mais considerações sobre esse outro na aprendizagem, a fim de entender a sua importância. Quando dizemos o Outro, nos referimos a tudo aquilo que não é o Eu. Segundo Frayze-Pereira⁶, em nossa experiência cotidiana, no contato com o outro se dá "algo" que é ao mesmo tempo idêntico a mim e diferente de mim, um ser habitado por uma interioridade. A alteridade é o reconhecimento da diferença, a descoberta e a compreensão de que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou.

O autor acima referido⁶ ainda afirma que a perspectiva de simpatia com os sentimentos que nos são inacessíveis (do outro) amplia nossos horizontes e nos proporciona incessantes revelações. Essa capacidade de relação com o outro

torna possível a existência das Ciências Humanas, ou seja, o homem compreende a mulher e vice-versa; os adultos, a criança; o branco, o negro; o civilizado, o primitivo; o jovem, o idoso; o médico, o doente; o leitor, a obra e assim por diante. É na possibilidade desse reconhecimento que também é possível pensar "(...) na convivência das diferenças, na multiplicidade de perspectivas no plano das ações práticas e teóricas, na interdisciplinaridade no plano do conhecimento e da pesquisa"⁶.

Para esse autor⁶, a palavra alteridade explicita o reconhecimento da diferença e a partir deste reconhecimento é possível o estabelecimento de uma relação de paz com a singularidade alheia, com o distinto, aquilo que é "outro". A ética da alteridade consiste em saber lidar com o "outro", entendido aqui não apenas como outra pessoa, mas além disso, como diferente, o oposto, o incomum ao mundo dos nossos sentidos pessoais, o desigual, que na sua realidade deve ser respeitado como é e como está, sem indiferença ou descaso, repulsa ou exclusão, em razão de suas particularidades. Nas abordagens filosóficas, a alteridade tem conotações de rara beleza e profundidade, demonstrando a importância da diversidade humana. Entretanto, interessa-nos mais de perto, seu enfoque na convivência familiar.

A ALTERIDADE E A FAMÍLIA

Segundo Fernández⁷, apesar de não encontrarmos um tipo de família que corresponda ao paciente-problema de aprendizagem, alguns aspectos familiares se caracterizam como terreno fértil para a formação de sintomas na aprendizagem. Existe algo em comum nas famílias "produtoras" de problemas de aprendizagem: a não autorização aos membros da família de fazer as próprias escolhas - escolhas diferenciadas - com isso, não se abre espaço para autoria de pensamento. Ainda segundo Fernández⁷ "[...] Esquemáticamente, diríamos que em tais famílias encontramos três questões insistentes: 1- A diferença significada como deficiência e/ou preferência; 2- A escolha culpabilizada e significada como ataque ao outro; 3- A circulação do conhecimento fragmentada, com pouca mobilidade".

A família do paciente-problema de aprendizagem apresenta-se, de forma freqüente, como um bloco indiferenciado, onde a estrutura é marcada pela tentativa de suprimir ou neutralizar as diferenças. São famílias alicerçadas na indiferenciação de seus membros, onde é difícil aceitar pensamentos diferentes sem que isso signifique uma agressão ou motivo de conflitos.

Analisando a descrição das famílias facilitadoras de problemas de aprendizagem, encontramos a falta do comportamento alteritário. A marca de tais famílias apresenta-se como não aceitação da diferença: as opiniões contrárias, opostas, são entendidas como agressão, mal querer ou até mesmo ódio. As famílias facilitadoras da autoria de pensamento, ao contrário, mostram características marcadamente alteritárias, como: permissão, busca e valorização da diferença; possibilidade e promoção de escolha por parte do aprendente, diferente da dos ensinantes. Nessas famílias, a diferença não é entendida como um ataque ao outro e a diferença é trabalhada com base no afeto positivo, ou seja, é possível opinar e discordar sem causar conflito.

A alteridade na família favorece relações saudáveis com a aprendizagem, resulta em espaço de autonomia de pensamento. Gottman⁸ confirma essa posição quando considera que uma das maiores responsabilidades dos pais é escutar aos filhos. Para isso, precisam demonstrar que verdadeiramente respeitam e compreendem os pensamentos e sentimentos dos filhos. Se os pais puderem transmitir esse tipo de compreensão empática, estarão dando crédito às experiências dos filhos e, conseqüentemente, auxiliando-os em diferentes aprendizagens.

A partir destas idéias, o desafio dos pais é suportar a originalidade, a diferença de pensamento e a palavra da criança, manifestando seus pensamentos e desejos. As possíveis oposições são necessárias ao processo de diferenciação da criança rumo à liberdade de pensamento.

Algumas perguntas são importantes nesse contexto da alteridade em família: os adultos significantes para a criança atendem às necessidades específicas desse "outro", a partir do momento de sua concepção - ou até mesmo antes disso? Quando a criança é concebida e começa

sua jornada de aprendizagens, "os outros" - adultos da família - têm sensibilidade às necessidades e demandas dessa criança, que tem uma individualidade particular a ser respeitada?

Desde o momento da concepção, o "outro" no contexto familiar pode atuar gratificando as necessidades básicas de segurança, de pertencer, de amor, respeito, de modo que a criança sintase protegida, autônoma, interessada e espontânea e, conseqüentemente, pronta para optar a enfrentar o desconhecido. Esse "outro" pode contribuir para que a opção pelo desenvolvimento torne-se atraente e menos ameaçadora, ou não; pode promover uma "base segura", a partir da qual futuramente uma criança ou um adolescente exploram o mundo exterior e retornam à família certos de que serão bem- vindos, nutridos física e emocionalmente: confortados se houver um sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados. Esse papel da família é amplamente discutido na obra de Bowlby⁹. Essencialmente, segundo o autor, promover uma base segura é estar disponível, pronto para responder quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário. É um papel semelhante ao de um oficial que comanda uma base militar da qual parte uma força expedicionária e para a qual ela pode voltar, caso se depare com um impedimento. Na maior parte do tempo, o papel da base é estar pronta para ajudar, mas não é esse, no entanto, seu papel vital, porque o comandante da força expedicionária só ousa ir avante e correr riscos, quando confia na segurança de sua base. No caso das crianças, à medida que crescem, se aventuram firmemente, cada vez mais longe da base e por espaços de tempo cada vez maiores. "Quanto mais confiantes elas são de que suas bases são seguras e estão prontas para responder quando necessário, mais elas podem se aventurar"⁹.

Uma criança saudável sente-se suficientemente segura para explorar (o meio ambiente, incluindo brincadeiras e várias atividades com outras crianças) quando sabe que seus pais ou substitutos, ou seja, sua família, está acessível e receptível. Inicialmente, essas explorações são limitadas tanto em tempo quanto em espaço. Por volta da metade do terceiro ano, entretanto, uma

criança segura começa a se tornar suficientemente confiante para aumentar tanto o tempo quanto a distância. Na medida em que entra na adolescência, suas excursões se estendem para semanas e meses. "Porém, um lar considerado base segura continua sendo indispensável para um funcionamento ótimo, assim como para a saúde mental"⁹, ou seja, ao crescer a criança tolera cada vez melhor o afastamento da sua família, porém o sentimento de segurança continua dependendo da percepção contínua de que a "base" pode ser contatada, se necessário. Montoro¹⁰ expressa assim essa idéia: "As manifestações de autonomia são mais duradouras, mais integradas e menos defensivas em adolescentes que têm confiança na disponibilidade dos pais. Só pode ter asas quem tem raízes!"

As leis da sobrevivência nos ensinaram que a existência não é possível sem o "outro". Portanto, não é uma escolha nos vincularmos aos outros significativos da nossa família, é uma necessidade de sobrevivência, da mesma forma que a respiração também não é uma escolha. A ausência do "outro" ou a falta de sintonia com esse outro pode provocar inúmeros conflitos desencadeadores de marcas, por vezes, definitivas, na vida emocional e cognitiva das crianças.

Bowlby⁹, anteriormente citado, apresenta um modelo que podemos entender como "caminhos de desenvolvimento", isto é, considera que o ser humano, desde o nascimento, tem um grupo de caminhos potencialmente abertos pelos quais ele irá caminhar. Esses caminhos serão determinados pela interação entre o ser humano e o meio ambiente (o outro) em que ele se encontra. Assim, o caminho singular que a criança vai percorrer é especialmente influenciado pela forma como os pais a tratam e como ela responde a eles. Esse processo transcorre de maneira saudável e positiva quando o ambiente familiar é mais democrático e a comunicação é aberta, e onde os pais permitem aos filhos que se manifestem em sua individualidade. Trata-se de famílias onde os pais não abrem mão da autoridade, mas estimulam a livre expressão das idéias, sentimentos e desejos, favorecendo, desde cedo, a percepção de si e do outro -

condição da alteridade – com possibilidades de formar um núcleo familiar diferenciado**.

A família pode ser facilitadora ou inibidora do desenvolvimento de seus membros, ou seja, a dinâmica familiar influencia nos diferentes níveis de diferenciação do *self*. A definição de diferenciação de *self* da teoria de Bowen (1978) e desenvolvida por Kerr (1981-84)¹¹ é descrita como grau de controle de cada indivíduo sobre os pensamentos e sentimentos, critérios próprios que o levam a escolher suas ações e responsabilizar-se por elas.

Os bons resultados da diferenciação de *self* demonstram a capacidade de pertencer e, ao mesmo tempo, estar separado do meio familiar. Munhoz¹¹ salienta que, apesar das diferenças individuais, características da personalidade de cada um, as experiências construídas a partir das influências familiares e das reações às situações circunstanciais têm peso muito grande no desenvolvimento do nível de diferenciação do *self*. A família tem importante função de canal de comunicação entre seus membros e a sociedade e o nível de diferenciação dos pais influencia os filhos.

Cabe aqui citar os estudos de Bowen (*apud* Munhoz)¹¹, que classifica as famílias de acordo com o grau de diferenciação de suas famílias de origem em diferentes tipos: família diferenciada, fusionada e desconectada. A família diferenciada é a que possibilita a seus membros tornarem-se autônomos e independentes, com um modelo de interação que fomenta o desenvolvimento emocional e intelectual de cada um. Ao contrário, as famílias fusionadas são descritas como dificultadoras do desenvolvimento de seus membros, onde cada um pensa, sente e funciona pelos demais. As famílias desconectadas provocam os mesmos problemas que as famílias fusionadas, mas usam o distanciamento e o isolamento de seus membros como padrão de relação.

As famílias mais diferenciadas tendem a formar filhos com mais alto nível de diferenciação de *self*. Para Munhoz¹¹, os indivíduos das famílias diferenciadas vivem com maior clareza e liberdade suas escolhas, sem excessivas ingerências de suas

famílias de origem. Portanto, estas são famílias que não criam dificuldades para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de diferenciação do *self* de seus membros, conseqüentemente são facilitadoras do desenvolvimento emocional e intelectual da criança, como conseqüência de sua aprendizagem.

AUTORIA DE PENSAMENTO E FAMÍLIA

O trabalho psicopedagógico realizado por Fernández⁷, durante anos, com famílias de pacientes com problemas de aprendizagem, possibilitou à autora tecer considerações sobre fatores facilitadores dos problemas de aprendizagem e sobre as características predominantes nas famílias que não autorizam a criança a pensar.

Segundo Fernández⁷, para a criança se reconhecer como autora de pensamento é necessário que um outro a acompanhe, reconhecendo-a como autora. Observa-se que algumas famílias facilitam a promoção de espaços para que a autoria de pensamento emergja e outras não. Algumas famílias podem ser vistas como cerceadoras da autoria de pensamento, pois não permitem à criança realizar experiências e ter a vivência de satisfação de ter conseguido realizá-las por si mesma e, conseqüentemente, reconhecer-se autora de sua produção, construindo a confiança em sua capacidade pensante.

Alguns estudos realizados por Fernández⁷ comprovam que a maior parte das crianças com problemas de aprendizagem não se reconhece como autora de sua produção, não tem a confiança na própria capacidade de pensar e produzir algum efeito com seu pensamento. Essa autora define autoria de pensamento como "(...) o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como participante de tal produção". Para ela, "a autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar"⁷.

A autora acima não desvincula a aprendizagem do prazer de autoria. Os processos envolvidos no aprender estão ligados com o

** Entendemos como núcleo familiar diferenciado aquele que facilita o pertencimento e ao mesmo tempo ser separado.

prazer de ser autor, de viver a satisfação da autoria, ou seja, ela enfatiza que é na experiência de poder fazer algo que se encontra o lugar de obter prazer e de aprender. As crianças que são cerceadas de experiências lúdicas - experiências de poder fazer, de buscar objetos de conhecimento, experimentar, tentar, errar ou acertar - se vêem cerceadas também na sua autoria de pensamento. O encontro com a autoria, ou seja, sair da situação de passividade, autoriza a alegria do domínio da situação. Como exemplo, quando uma menina brinca com sua boneca e inventa cenas e diálogos, ela tem a possibilidade de não brincar relatar-se, inventar-se e assim realizar tarefas de construção e reconstrução facilitadoras de autoria de pensamento.

Por outro lado, a possibilidade que o sujeito tem para pensar contribui para o desenvolvimento da inteligência. A inteligência não está a serviço exclusivo da adaptação social e cultural, no sentido de permitir ao sujeito se inserir na realidade, mas também possibilita a invenção de outras realidades possíveis. "Ela se constrói em um espaço relacional, isto quer dizer que um sujeito constitui-se inteligente em um vínculo com os outros (...)"⁷.

Fernández⁷ destaca, ainda, que a inteligência é construída e produzida na interação social, de acordo com processos identificatórios. Por sua vez, a identidade não é algo que se adquire de uma vez e para sempre, mas é produto de construções identificatórias, para as quais cumprem um papel importante os modos como os demais nos definem. Podemos entender que o sujeito aprende querendo se parecer com quem ama e por quem é amado. "É preciso querer parecer-se com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciar-nos dele"⁷.

Assim, evidencia-se, mais uma vez, a importância do outro (que está presente no campo relacional eu-o outro-o objeto de conhecimento) na aprendizagem, pois esta implica um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir de informações trazidas por um outro. Desse modo, fica óbvio que as qualidades que de início pertencem a uma relação familiar e dela

emergem, com o passar do tempo, se tornam qualidades intrínsecas do indivíduo. Portanto, alteridade, autoria de pensamento e família estão entrelaçados.

MODALIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo da questão: é possível existir ensino e aprendizagem sem relacionar-se? Scoz¹² e Fernández¹³ respondem essa pergunta ao afirmarem que o ato de aprender e de ensinar somente poderá ser compreendido se considerado como uma unidade indissociável, por ser ao mesmo tempo constituinte e constituído. Como se trata de um processo que não se dissocia e é inerente à condição humana, as primeiras vivências ocorrem nas interações familiares, possibilitando a formação das modalidades referenciais de ensino e de aprendizagem.

Ao nos relacionarmos no ensinar e no aprender, o fazemos ora com o outro, como ensinante ou como aprendente, ora consigo mesmo como aprendente, ora com o conhecimento como um terceiro, de maneira própria. De acordo com o modo singular que uma pessoa se relaciona com o conhecimento, pode haver algo que se repete e algo que muda ao longo da vida. A modalidade de aprendizagem significa a maneira de operar que é utilizada pelo sujeito nas diferentes situações de aprendizagem. Fernández¹³ afirma que "A modalidade de aprendizagem é um molde relacional, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendente, que continua construindo-se nas posteriores relações entre personagens aprendentes e ensinantes ao longo de toda a vida".

A modalidade de aprendizagem de um sujeito se constrói pelo modo como os ensinantes reconheceram e desejaram a criança como sujeito aprendente e a significação que o grupo familiar deu ao ato de conhecer. Portanto, percebemos a importância da relação primeira do sujeito com sua mãe e sua família na formação de sua modalidade de aprendizagem. As possibilidades de se construir uma ou outra modalidade de aprendizagem estão intimamente ligadas com o tipo de investimento do outro como ensinante. Esse outro vai influenciar na

formação da modalidade de aprendizagem do aprendente, mas não vai determiná-la de forma permanente, uma vez que a modalidade de aprendizagem opera como uma matriz que está em permanente reconstrução, onde novas aprendizagens a todo tempo são incluídas e transformam a matriz com o uso.

Um dos indicadores de "problema de aprendizagem" é a modalidade que se congela, se enrijece, perde a capacidade de transformação, assim, a figura do ensinante é fundamental. Não se pode pensar em aprendizagem sem ensinante. Ensinar e aprender estão entrelaçados, um está relacionado ao outro. O ensinante entrega algo, mas o aprendente necessita inventá-lo de novo, para apropriar-se daquilo.

Ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também os professores e os amigos na escola. Os objetos e máquinas podem chegar a ter função de ensinante, mas a pessoa ensinante, com todas as suas características próprias, é prioritária porque, segundo Fernandez¹³, "mais importante do que o conteúdo ensinado é o molde relacional que vai se imprimindo na subjetividade do aprendente". Os primeiros ensinantes – sobretudo a família - podem favorecer, perturbar ou destruir a produção de espaços de autoria de pensamento nas crianças.

De acordo com Fernández¹³, para que uma criança possa apropriar-se do poder de autoria de pensamento, é preciso que um ensinante a invista da possibilidade de ser aprendente e dê autorização de um lugar de sujeito pensante. A criança não anda porque é destinada a andar, ou porque é de sua natureza andar, mas porque um adulto deseja que ela ande, ou seja, o ensinante precisa crer e querer que o aprendente aprenda, precisa saber neutralizar a importância da sua figura e não depender do aprendente (de seu êxito) para sentir-se satisfeito. Um bom ensinante - parafraseando Winnicott², um "ensinante suficientemente bom" - deve construir uma postura de aprendente. Para ser bom ensinante é necessário ser um bom aprendente.

Para Munhoz¹⁴, a modalidade de aprendizagem do sujeito também é o resultado de uma história de experiências do indivíduo em interação com o grupo familiar, onde importa: como

ocorreram as experiências e como foram interpretadas pelo indivíduo e pelos pais. A aprendizagem acontece na produção das diferenças dos pais e dos filhos, apoiada no significado que o aprender tem para o grupo.

A modalidade de ensino, embora se constitua desde o início da vida, é, de algum modo, uma construção a partir da própria modalidade de aprendizagem. Como diz Fernández¹³: a partir da modalidade de aprendizagem, cada pessoa vai construindo uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente. Assim, modalidades de ensino saudáveis e modalidades de aprendizagem saudáveis tendem a ser correspondentes.

Entretanto, de acordo com Fernandez¹³, na clínica psicopedagógica, comprova-se que uma modalidade de ensino dos pais nem sempre corresponde com uma modalidade de aprendizagem igual ou correlativa dos filhos. Não é possível indicar relações que impliquem um efeito determinado na modalidade de aprendizagem, como se a modalidade de ensino fosse causa. Também por esse motivo, a modalidade de aprendizagem de um sujeito não é resultado apenas de um bom funcionamento orgânico, mas ela constitui-se a partir de uma série de fatores, entre os quais desempenha um papel muito importante a modalidade de ensino familiar. Como exemplifica Fernández¹³: encontramos pais com modalidades de ensino patogênicas, que podem conviver com filhos com modalidades de aprendizagem saudáveis, porém, determinadas modalidades patogênicas na aprendizagem correspondem-se com modalidades patogênicas de ensino nos pais, ou seja, constata-se na clínica psicopedagógica a seguinte situação: quando uma criança mostra um determinado modo de patologizar sua modalidade de aprendizagem, inevitavelmente, vemos em seus pais, e/ou também em seus professores, uma modalidade de ensino patologizada que a motivou.

A modalidade de aprendizagem da criança está entrelaçada com uma modalidade de aprendizagem familiar, a qual, por sua vez, está entrelaçada com as modalidades de ensino não só das famílias de origem, mas também com as modalidades de ensino do meio social. Isto

porque a família reflete o que ocorre no meio, fazendo a ponte entre o indivíduo e o meio social em que está inserido. Assim, podemos dizer que "Existe uma relação entre determinados modos de apresentar-se o problema de aprendizagem nas crianças e determinadas posturas dos pais frente ao conhecimento"⁵. O que aparece como um suposto problema de aprendizagem, na maioria das vezes, corresponde a um fracasso do sistema ensinante.

Desse modo, é de fundamental importância a postura dos pais frente ao conhecimento. Ela pode "ofender" a autoria de pensamento da criança de maneiras diferentes. Os pais podem ter atitudes consideradas patogênicas e ter modalidades ensinantes saudáveis, pois o que define a construção de uma modalidade de aprendizagem e/ou ensino patogênicas é a falta de flexibilidade, a rigidez, ou seja, um mesmo modo de relação com o conhecimento e com o outro em todas, ou pelo menos, em muitas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, fazemos uma revisão sobre as influências da família na produção de problemas de aprendizagem, evidenciando como diferentes modos de ensinar podem estar presentes na formação de diferentes modos de aprender. Também consideramos a importância da experiência do comportamento de alteridade em família para formar sujeitos autores de pensamento e, conseqüentemente, sujeitos com modalidades de aprendizagem sadias. Além disso, constatamos que a família, como um conjunto de relações internalizadas, é o ponto de partida para a criança desenvolver uma particular modalidade de aprendizagem, ou seja, a modalidade de aprendizagem na infância está entrelaçada com a modalidade de aprendizagem familiar, onde se desenvolve um modo familiar de aproximar-se do não-conhecido.

Entretanto, neste percurso em busca de reflexões, não estamos desvalorizando outros fatores que produzem problemas de aprendizagem ou promovendo uma ação unidirecional para analisar a questão. Também consideramos que estão envolvidas outras instâncias que influenciam na aprendizagem, além do contexto familiar. Concordamos com Scoz³ quando diz:

"[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais".

A necessidade de destacar o principal grupo social onde o sujeito está inserido - o grupo familiar - deve-se à crença de que os principais ensinantes são os pais. A família constrói as bases de uma organização, de um modo de aprender. Este modo - "molde relacional" como Fernández⁵ denomina - pode variar no decorrer da história do sujeito, de acordo com os diferentes vínculos estabelecidos em suas relações, ou seja, não é definitivo ou permanente, mas ainda assim, o tipo de circulação do conhecimento na família constitui terreno propício para formação de um determinado tipo de modalidade de aprendizagem. Além disso, a família representa a primeira importante possibilidade de promover a "base segura" (explicitada anteriormente), tão necessária ao indivíduo no transcorrer de sua vida.

No contexto atual da família, existe uma série de implicações e causas imbricadas para o aumento dos chamados problemas de aprendizagem das crianças e adolescentes, que se cruzam, se interpenetram. Nos interessou avaliar, nesse quadro complexo, o modo como os pais interagem com os filhos, enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes.

A base fornecida pela família, como vimos anteriormente, se for uma base segura, proverá a criança de instrumentos facilitadores da autoria de pensamento e, conseqüentemente, implicará na formação de modalidades de aprendizagem sadias.

O reconhecimento da autoria de pensamento nasce no meio familiar, que podemos descrever como propício quando existe alteridade nas relações. Aprofundando conceitos em torno da alteridade na família, destacamos a importância da capacidade dos pais relativizarem-se perante as diferenças que os filhos apresentam, por meio de demonstrações de respeito e de amor aos filhos como são e como se expressam, nas suas particularidades.

A dimensão da alteridade na família não significa concordar com tudo ou aprovar tudo, mas respeitar as diferenças, buscar compreendê-las na atitude dos filhos e, quanto possível, buscar aprender algo sobre "esse outro". Muitos pais querem anular a diferença para se sentirem melhor, pois a entendem como deficiência, e inclusive agem de forma intrusiva, tomando decisões pelos filhos, a partir de suas convicções sobre o que seria melhor ou pior para eles, o que os faria felizes. Muitos conflitos nascem exatamente nesse ato de apropriação indevida da conduta e da forma de ser dos filhos.

Entretanto, o conflito é inerente à família. "A divergência de idéias é uma necessidade a quaisquer grupos ou pessoas que desejam crescimento real. Onde todos pensam uniformemente há campo para dissimulação e fragilidade de elos emocionais para relações sadias"¹⁵. Portanto, um dos desafios da família contemporânea é aprender a conviver em regime de diversidade e devolver o "outro" a si mesmo na busca de seus caminhos, favorecendo sua autonomia. A família ensinante alteritária possibilita ao aprendente conectar-se com o desejo de conhecer.

Os pais que foram educados para manter o "outro" (filho) - pensando como eles pensam, escolhendo por suas escolhas, opinando conforme seus padrões de pensamento e agindo de conformidade com sua avaliação de certo e errado - promovem o regime de submissão nas relações, implicando dificuldades no desabrochar da autoria de pensamento. São comportamentos que limitam a capacidade da criança de ser responsável por seus atos. Podemos relacionar essas atitudes parentais - não alteritárias - com as modalidades de ensinantes patologizantes, caracterizadas por movimentos patogênicos de circulação do conhecimento entre ensinante e aprendente: esconder, exibir e desmentir.

Para a Psicopedagogia existe uma importância fundamental de estar percebendo essas diferentes formas de interação da família, porque elas vão fazer parte do contexto de

aprendizagem do sujeito, pois "a aprendizagem é um processo que se significa familiarmente, ainda que se aproprie individualmente"⁴, desse modo, a intervenção da Psicopedagogia não pode se dirigir ao sintoma da não-aprendizagem, mas sim aos fatores envolvidos na sua formação, mobilizando a modalidade de aprendizagem do sujeito e da sua família. Todo tratamento ou toda ação psicopedagógica precisa mobilizar a circulação do conhecimento no grupo familiar.

Além disso, a psicopedagogia, por meio da leitura da dinâmica familiar, poderá criar e viabilizar instrumentos para auxiliar o sujeito a lidar com as possíveis marcas desfavoráveis em sua modalidade de aprendizagem, ou seja, dar condições à criança de ressignificar a história que recebeu e conectar-se com o prazer de ser autor.

Parente¹⁶ amplia a discussão sobre o objetivo da intervenção psicopedagógica ao evidenciar "É a partir da compreensão do campo de relações do sujeito com o outro e com o objeto de conhecimento que poderemos ajudar a criança a ocupar um outro lugar e, assim, resgatar o prazer da aprendizagem e a autonomia do seu exercício, que permite a emergência de um processo de autoria e apropriação criativa de conhecimentos". Ampliando essas idéias, relembremos Munhoz¹⁴, quando afirma que a aprendizagem da autonomia se dá na produção das diferenças, portanto quando alunos e filhos são capazes de transformar e atualizar o que os professores e pais transmitem.

Quando a criança autoriza-se a pensar, pode autorizar-se a mudar a realidade, a questionar e a transformar, atualizando-a. Para o desenvolvimento da espontaneidade, base da criatividade e do desenvolvimento da capacidade de interessar-se e envolver-se na aprendizagem, é preciso o encontro com um outro facilitador. Se esse encontro não se deu na base familiar, pode ser vivenciado no acompanhamento psicopedagógico e a autoria de pensamento ser resgatada. Eis um dos desafios importantes da Psicopedagogia.

SUMMARY

Learning disorders and their family correlations

This essay aims to discuss family influence on learning processes, pointing out the importance of family alterity as to develop individual who can be recognized as self thinkers and consequently individual with healthy learning process. Family is presented as the start for children to develop their own learning processes, showing that different family teaching way is highly related to children learning processes. We describe predominant properties of families that facilitate learning processes and characteristics of families that make it difficult on their members learning processes. In conclusion, we affirm the necessity of Psychopedagogy to discuss widely about family interaction ways and the possibilities of interventions to retrieve the recognition of children self thoughts and their will for knowledge, as well as of their family members.

KEY WORDS: Learning disorders. Family. Thinking. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Bowlby J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo:Martins Fontes;2002.
2. Winnicott DW. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro:Imago;1975.
3. Scoz B. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis:Vozes;1994.
4. Fernández A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre:Artes Médicas;1990.
5. Fernández A. Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre:Artmed Editora;2001.
6. Frayze-Pereira JA. A questão da alteridade. *Psicol USP*. 1994;5(1/2):11-7.
7. Fernández A. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre:Artes Médicas;2001.
8. Gottman J. Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva;1997.
9. Bowlby J. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas;1989.
10. Montoro GMCF. A teoria do apego: aplicações clínicas e diálogo com a psicologia analítica. São Paulo:Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica;1994.
11. Munhoz MLP. Casamento: ruptura ou continuidade dos modelos familiares? São Paulo:Expressão & Arte;2001.
12. Scoz B. Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar [Tese de Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica;2004.
13. Fernández A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre:Artes Médicas; 2001.
14. Munhoz MLP. A Psicopedagogia como veículo na formação do sujeito. *Cadernos de Psicopedagogia*. 2001;1(1):84-91.
15. Dufaux E. Laços de afeto: caminhos de amor na convivência. Belo Horizonte:Inede;2002.
16. Parente SMBA. Aprendizagem: mais além do princípio (...) da realidade. *Revista Construção Psicopedagógica*. 2001;VI(6): 26-35.

Trabalho elaborado a partir da monografia entregue como conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica – Centro Universitário FIEO, Osasco, SP.

*Artigo recebido: 15/03/2007
Aprovado: 21/06/2007*

